

# VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VERSÃO PARA PROFESSORES E ALUNOS<sup>1,2</sup>

## VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ON INCLUSIVE EDUCATION: TEACHER AND STUDENT VERSION

Daniela SEMIÃO<sup>3</sup>

Sofia SANTOS<sup>4</sup>

Sofia FREIRE<sup>5</sup>

Luís TINOCA<sup>6</sup>

Maria João MOGARRO<sup>7</sup>

**RESUMO:** Os atuais normativos no âmbito da educação inclusiva exigem metodologias de recolha de informação alinhadas com os mais recentes paradigmas. Assim, este estudo objetiva analisar as qualidades métricas (fiabilidade e validade) do Questionário sobre Educação Inclusiva, na dupla versão: professores e alunos. A partir da revisão de literatura e da consulta de instrumentos validados, estabeleceu-se uma versão inicial, avaliada por dez peritos, para a análise da validade de conteúdo (VC). Todos os itens foram considerados representativos, apresentando índices (IVC) superiores a .90 e acordos tendencialmente moderados ( $k > .30$ ). No pré-teste, com dez participantes (n professores=5, n alunos=5), foi confirmada a fiabilidade ao nível da consistência interna total ( $\alpha$  professores=.83;  $\alpha$  alunos=.95) e estabilidade temporal (r professores=.92; r alunos=.80). A validade de constructo foi analisada com a aplicação da versão final a 305 professores, entre os 27 e os 68 anos (M=51.41; DP=7.73) e a 82 alunos, entre os 6 e os 20 anos (M=12.96; DP=3.32). As correlações entre secções são moderadas, mas contribuem significativamente ( $.74 > r < .85$ ) para o total. A análise fatorial exploratória aponta uma solução trifatorial e unifatorial explicando 41.88% e 48% da variância total, para professores e alunos, respetivamente. O questionário apresenta-se como um instrumento fiável para estudar perceções, práticas e culturas inclusivas vivenciadas na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Validade. Fiabilidade. Educação inclusiva. Professores. Alunos.

**ABSTRACT:** Current legislative framework in the field of inclusive education requires collection methodologies aligned with the latest paradigms. Thus, this study aims to present the metric qualities (reliability and validity) of the Questionnaire on Inclusive Education, in its dual version: teachers and students. Based on the literature review and the consultation of validated instruments, an initial version, assessed by ten experts, was established for content validity (CV) analysis. All items were considered representative, presenting indices (IVC) higher than .90 and moderate agreement ( $k > .30$ ). In the pre-test, with ten participants (n teachers=5, n students=5), reliability was confirmed at the level of total internal consistency ( $\alpha$  teachers=.83;  $\alpha$  students=.95)

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0168>

<sup>2</sup> Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), I.P., por meio do projeto LC4Inclusion (PTDC/CED-EDG/4650/2021), no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) (UIDB/04107/2020). É também apoiado por fundos nacionais através da FCT, I.P. e do Fundo Social Europeu, através de uma bolsa concedida a Daniela Semião (UI/BD/150761/2020).

<sup>3</sup> Doutoranda. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Educação (UIDEF). Bolseira de Investigação FCT. Auxiliar Convidada na Escola Superior de Educação de Lisboa, IPL. Lisboa/Portugal. E-mail: daniela.semiao@edu.ulisboa.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4923-8760>

<sup>4</sup> Doutora em Motricidade Humana, na especialidade de Educação Especial. Professora Auxiliar. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa. Investigadora na UIDEF. Lisboa/Portugal. E-mail: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-564X>

<sup>5</sup> Doutora em Educação. Professora Auxiliar. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Investigadora na UIDEF. Lisboa/Portugal. E-mail: asraposo@ie.ulisboa.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9394-9738>

<sup>6</sup> Doutor em Ciências da Educação. Professor Auxiliar. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Investigador na UIDEF. Lisboa/Portugal. E-mail: ltinoca@ie.ulisboa.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6950-3245>

<sup>7</sup> Doutora em Ciências da Educação. Professora Associada. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Investigadora na UIDEF. Coordenadora do Doutoramento em Educação Inclusiva. Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal. E-mail: mjmogarro@ie.ulisboa.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>



and temporal stability ( $r$  teachers=.92;  $r$  students=.80). The construct validity was analyzed by applying the final version to 305 teachers, aged 27 to 68 years ( $M=51.41$ ;  $SD=7.73$ ) and 82 students, aged 6 to 20 years ( $M=12.96$ ;  $SD=3.32$ ). The correlations between sections are moderate but contribute significantly ( $.74 > r < .85$ ) to the total. The exploratory factor analysis indicates a three-factor and a one-factor solution explaining 41.88% and 48% of the total variance, for teachers and students, respectively. The questionnaire is a reliable tool to study perceptions, practices and inclusive cultures experienced at school.

**KEYWORDS:** Validity. Reliability. Inclusive education. Teachers. Students.

## 1 INTRODUÇÃO

O atual enquadramento legislativo português é considerado pioneiro, sobretudo por explicitar que a educação inclusiva diz respeito a todos os alunos, determinando um modelo de intervenção multinível para a sua participação e aprendizagem (Alves et al., 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022, 2023; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2020). Neste contexto, as escolas parecem estar alinhadas com as políticas públicas (Mogarro & Borges, 2021); no entanto, é reconhecida a escassez de dados que permitam monitorizar (Santos, 2022) e aperfeiçoar as medidas determinadas pela legislação, sobretudo desde a publicação do mais recente diploma normativo (Decreto-Lei nº 54/2018).

Apesar do vasto leque de instrumentos sobre atitudes/crenças dos professores face à educação inclusiva, observa-se que as vozes dos alunos parecem ter, ainda, pouca relevância (Mangiaracina et al., 2021), apesar da sua participação ser fundamental para uma educação efetivamente inclusiva (De Leeuw et al., 2018; Messiou, 2019) e por permitir ao professor ter maior conhecimento sobre os alunos, melhorando a sua atuação (Freire & Moreira, 2021; OECD, 2023). Em Portugal, não parecem existir instrumentos validados, direcionados para diminuir as barreiras à aprendizagem e aumentar a participação de todos os alunos, considerando a diversidade e a inclusão numa perspetiva ampla, que não se foque apenas nas questões da deficiência, e que combinem as perceções dos alunos e professores. Baseados nesta escassez de instrumentos, é nosso objetivo apresentar o desenvolvimento e validação de um questionário sobre perceções, práticas e culturas inclusivas, que inclua uma dupla versão (professores e alunos), numa estratégia multipercetiva que instigue a reflexão, permita apoiar processos de melhoria da escola, tendo em consideração as perspetivas dos dois intervenientes mais relevantes no processo de ensino-aprendizagem e que possibilite informar a comunidade científica sobre a realidade vivenciada nas escolas.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Um dos instrumentos mais utilizados para apoiar e monitorizar a inclusão nas escolas é o *Índice para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2016), que apresenta um conjunto de instrumentos, dirigidos aos diferentes atores educativos, a partir de três dimensões: culturas, políticas e práticas inclusivas. No entanto, para além de não haver dados sobre a validação do questionário para professores para o contexto português, este tem sido utilizado, essencialmente, como instrumento de autoavaliação qualitativo (Fernández-Archilla et al., 2020). Há necessidade de se prestar uma atenção particular à utilização de instrumentos com qualidades métricas bem comprovadas (Santos, 2022), visando a validade externa. Em relação à versão para os alunos, existe

uma versão, validada em Espanha (Fernández-Archilla et al., 2020), com 38 itens de resposta fechada, cotados através de uma escala tipo Likert, de três pontos: discordo, não concordo nem discordo, concordo. Este apresenta uma consistência interna e estabilidade temporal elevadas ( $\alpha=.84$ ,  $r=.86$ ), confirmando a fiabilidade da escala. No entanto, a amostra reduzida e circunscrita geograficamente a uma única província, o facto da análise confirmatória ter conduzido à remoção de 25 itens do questionário inicial e por não se focar nas estratégias e práticas utilizadas pelos professores nas aulas, não permite responder a uma componente essencial do nosso estudo: as perceções dos alunos sobre as práticas dos professores.

O instrumento *The Perceptions of Inclusion Questionnaire [PIQ]* (Venetz et al., 2015), traduzido em 25 idiomas, apresenta versões para alunos (do 3º ao 9º ano), pais e professores, sobre aspetos da inclusão na escola (perceções dos alunos sobre capacidades, competências e preferências próprias face às aprendizagens e às relações com os pares). Os 12 itens são iguais nas três versões e respondidos por uma escala tipo Likert de quatro opções: de “completamente falso” a “completamente verdadeiro”. As qualidades métricas parecem apontar para valores aceitáveis em alguns contextos europeus (Schwab & Alnahdi, 2020; Zwierzchowska et al., 2022) apesar de apresentar algumas fragilidades: índices de confiabilidade não aceitáveis para as dimensões inclusão social ( $\alpha=.63$ ) e autoconceito académico ( $\alpha=.68$ ) (Knickenberg et al., 2022).

Kaldi et al. (2018) validaram o questionário *Teachers' views of pupil diversity*, no contexto grego, para captar as perceções e opiniões dos professores do ensino primário, sobre as vantagens e desvantagens da diversidade dos alunos na sala de aula, identificando adaptações e práticas de implementação curricular. Os 22 itens são respondidos por uma escala de Likert de concordância, de cinco opções. A análise fatorial exploratória (AFE) indicia uma solução de quatro fatores, com valores de consistência interna entre .50 (fator D) e .83 (fator A) (Kaldi et al., 2018). Este instrumento não cobre todas as dimensões que o nosso estudo integra, nomeadamente, as práticas que os professores mobilizam nas suas aulas.

O questionário *Attitudes towards Inclusive Education for All* (Kielblock, 2018) foi validado na Alemanha, integrando as atitudes face à educação inclusiva e a eficácia na implementação de uma educação inclusiva. Inclui 64 itens de resposta fechada, cotados através de uma escala de Likert de concordância, de sete pontos, desde -3 (“very strongly disagree”) a +3 (“very strongly agree”) e obteve índices aceitáveis de consistência interna na versão alemã ( $.63 > \alpha < .76$ ) e australiana ( $.71 > \alpha < .79$ ) (Kielblock, 2018). Contudo, este instrumento não considera as diferenças do enquadramento legislativo e concetual sobre educação inclusiva, nos diferentes países (Kielblock, 2018).

A escala *Themis Inclusion Tool* (Azorín et al., 2019) foi desenvolvida em Espanha, para a autoavaliação da implementação da inclusão, identificando-se áreas fortes e a promover, com o objetivo de se planear novos procedimentos para escolas mais inclusivas, na perspetiva dos professores em três dimensões: contextos, recursos e processos (Azorín et al., 2019). Os 65 itens organizam-se em três categorias, sendo cotados através de uma escala de Likert de concordância, de cinco pontos. Este questionário foi validado para o contexto português (Carvalho et al., 2022), incluindo um total de 24 itens, de resposta fechada e mantendo a escala de Likert original. A extração final da AFE originou dois fatores, explicando 43.56% da variância total, com valores de consistência interna superior de .81 (recursos) e .90 (práticas), e correlações

fracas a moderadas ( $0.2 > r < 0.59$ ) (Carvalho et al., 2022). Esta versão não se foca, particularmente e de forma consistente, em aspetos da sala de aula, como o desenvolvimento do trabalho e a relação entre o professor e os alunos, sendo necessários mais dados sobre as qualidades métricas.

Tal como se constata, apesar da existência de diversos instrumentos, identificam-se fragilidades: (i) conceituais, não se alinhando com as mais recentes mudanças do quadro legislativo português e por não abrangerem uma perspetiva pluriperceptiva; e (ii) metodológicas, não apresentando dados robustos quanto às suas qualidades métricas, o que limita a validade e fiabilidade dos dados recolhidos (Santos, 2022). Motivados pela ausência de evidências, sentiu-se a necessidade de construir um questionário, com qualidades métricas comprovadas, que contemplasse uma dupla versão (para professores e para alunos) para a recolha de dados dos principais intervenientes no processo educativo. A perspetiva quantitativa permitirá a recolha de informação baseada em evidências robustas que fundamentarão as eventuais propostas de mudança, para uma escola mais inclusiva, articuladas no conhecimento de dois dos principais grupos-alvo e promovendo o desenvolvimento profissional dos professores.

### 3 MÉTODO

Esta seção trata da amostra da pesquisa, do instrumento utilizado para a coleta de dados e os procedimentos de recolha e análise de dados.

#### 3.1 AMOSTRA

Este estudo englobou três amostras distintas. Numa primeira fase, foram selecionados e contactados dez peritos, de acordo com a experiência profissional, académica e metodológica: seis académicos com o grau de doutoramento na área da educação especial e com experiência na validação de instrumentos, um mestre e professora de educação especial numa escola da rede pública, e três professores de diferentes disciplinas, no ensino secundário. Para efeitos de pré-teste, os questionários dos professores foram aplicados a cinco professores e os questionários para alunos a cinco alunos. Dos professores, três são do sexo feminino e dois do sexo masculino, entre os 39 e os 58 anos ( $M = 46$ ;  $DP = 7$ ), com experiência profissional entre sete e 35 anos ( $M = 19$ ;  $DP = 10$ ), a lecionar no 1º Ciclo ( $n = 2$ ), 3º Ciclo ( $n = 1$ ) e na área de Educação Especial ( $n = 1$ ). Dos cinco alunos: três são do sexo masculino e dois do sexo feminino, entre os 14 e 18 anos ( $M = 17$ ;  $DP = 2$ ), no 3º ciclo ( $n = 1$ ) ou ensino secundário ( $n = 4$ ).

Na aplicação da versão final do questionário, dos 305 professores, 246 são do sexo feminino e 59 do sexo masculino, entre os 27 e os 68 anos ( $M = 51.41$ ;  $DP = 7.73$ ), com experiência profissional entre 0 e 48 anos ( $M = 26.15$ ;  $DP = 9.66$ ), a lecionar no 1º ciclo ( $n = 61$ ; 20%), 2º ciclo ( $n = 40$ ; 13,1%), 3º ciclo ( $n = 68$ ; 22,3%), e no ensino secundário ( $n = 52$ ; 17%). Os restantes professores lecionam em mais do que um ciclo/nível de ensino ( $n = 84$ ; 27,5%). Dos 82 alunos, 47 são do sexo feminino e 35 do sexo masculino, entre os 6 e 20 anos ( $M = 12.96$ ;  $DP = 3.32$ ) e distribuem-se pelos três ciclos do ensino básico e ensino secundário: 1º ciclo ( $n = 13$ ; 15,9%), 2º ciclo ( $n = 17$ ; 20,7%), 3º ciclo ( $n = 31$ ; 37,9%), e ensino secundário ( $n = 21$ ; 25,6%).

### 3.2 INSTRUMENTO

Partindo da revisão da literatura apresentada e da análise de instrumentos já existentes e que abordavam construtos afins, foram selecionados e adaptados os itens que melhor representariam as percepções sobre diversidade e inclusão, práticas e culturas inclusivas vivenciadas na escola. Ambas as versões são constituídas, maioritariamente, por itens respondidos através de uma escala de Likert de cinco pontos, desde “1= discordo totalmente” a “5=concordo totalmente”, havendo uma secção de resposta aberta, com duas questões: sobre os aspetos que favorecem a educação inclusiva e sobre as mudanças que poderiam ocorrer na escola para melhorar este processo. A versão dos professores inclui um total de 66 questões: 49 questões de resposta fechada, organizadas em três dimensões: percepções sobre diversidade e inclusão (n = 17), práticas inclusivas (n = 20) e culturas inclusivas (n = 12), duas questões de resposta aberta, e 15 questões sobre o seu perfil pessoal e profissional. Das 49 questões de resposta fechada, 15 são comuns à versão dos alunos, permitindo comparar respostas destes dois grupos (professores e alunos), e 34 correspondem a questões específicas, sobre as percepções dos professores perante o desenvolvimento da educação inclusiva e sobre culturas e práticas inclusivas, inerentes à escola. A versão dos alunos inclui um total de 38 questões: 24 questões de resposta fechada, organizados de forma unidimensional, duas questões de resposta aberta, iguais às questões que constam na versão do questionário para professores, e 12 questões sociodemográficas. Nesta versão, oito itens correspondem a questões específicas para alunos. Ambas as versões são direcionadas ao ensino básico e secundário.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Os indicadores identificados como relevantes foram traduzidos da sua versão original (inglesa) para a língua portuguesa por três especialistas na área da Educação Inclusiva, para, em seguida, se proceder a uma retro-tradução, seguida de comparação entre as duas versões. A equivalência semântica e de conteúdo foram confirmadas, com necessidade de ligeiras reformulações. Considerando a insuficiência de uma abordagem teórica, foi ainda concretizada uma abordagem empírica pelo que, depois de estabelecida a primeira versão, esta foi enviada para dez peritos (Polit & Beck, 2006; Yaghmaie, 2003), na área da Educação Inclusiva, para que cada um classificasse os itens no âmbito de quatro categorias: relevância, clareza, simplicidade e ambiguidade, numa cotação por escala de Likert de quatro opções (Yahgmaie, 2003): “1=muito irrelevante/não-é-claro/simples/significado muito duvidoso” e “4=muito relevante/claro/ simples e significado nada ambíguo”. Para este efeito, foi elaborado um questionário que, para além desta cotação, explicitava o objetivo, a população-alvo e a cotação de cada item, com um espaço para comentários qualitativos. A análise de conteúdo foi examinada e, depois de confirmados os itens relevantes, procedeu-se a um pré-teste com dez participantes. Após a análise das respostas obtidas e tendo em consideração a avaliação realizada pelos peritos, a equipa procedeu à alteração e/ou supressão dos itens que apresentaram resultados não aceitáveis, tendo-se estabelecido as versões definitivas.

As versões finais do questionário foram enviadas a, aproximadamente, 500 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de Portugal continental e a uma amostra de 40 associações de pais e encarregados de educação, via correio eletrónico. Ao longo do estudo, foram cumpridos todos os procedimentos de natureza ética: Parecer da Comissão de Ética do

Instituto de Educação, da Direção Geral de Educação e o Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre, disponibilizado aos participantes ou aos seus representantes legais, no caso das crianças menores de idade. No caso dos alunos, estes só tiveram acesso ao questionário após os encarregados de educação terem preenchido e submetido o seu consentimento informado. Os procedimentos estatísticos foram realizados com o apoio do *software* “*Statistical Package of Social Sciences*” (SPSS), versão 29.

#### 4 RESULTADOS

A apresentação dos resultados inicia-se com a análise da validade de conteúdo pelos peritos, mediante os índices (IVC): item (IVC\_I), acordo universal (IVC\_AU) e média da escala (IVC\_M) para professores (Tabela 1) e alunos (Tabela 2), proporção de acordo entre peritos (Tabela 3) e Kappa de Cohen (Tabela 4) na dupla versão (professores e alunos). Numa fase posterior, as respostas 1 e 2, e as 3 e 4, foram dicotomizadas em não tendo validade do conteúdo/ir-relevante e validade de conteúdo/relevante (Polit & Beck, 2006; Wynd et al., 2003; Yaghamie, 2003), respetivamente. A validade de conteúdo, apesar de uma medida descurada, nos últimos anos, tem vindo a assumir um peso cada vez maior na validação de instrumentos (International Test Commission [ITC], 2017), dada a dependência sociocultural de alguns dos constructos. Esta análise permite avaliar a relevância dos indicadores e a representatividade do constructo (Wynd et al., 2003; Yaghamie, 2003). Os valores de corte assumidos para esta análise e, dado o número de peritos ser superior a seis (Polit & Beck, 2006), foram os recomendados pela literatura: IVC\_I>.78, IVC\_AU>.80 e IVC\_M<.90 (Polit & Beck, 2006; Wynd et al., 2003).

**Tabela 1**

*Índices de Validade de Conteúdo dos itens do questionário - versão do professor*

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
<b>Secção 1</b>				
<b>Item 1.</b> Interagir com colegas com necessidades e características diversas proporciona experiências positivas a todos os alunos.	1	1	1	.90
<b>Item 2.</b> Responder de forma diferenciada às necessidades e características dos alunos pode reforçar desigualdades já existentes.	1	1	1	1
<b>Item 3.</b> A diversidade dos alunos dificulta o cumprimento do currículo.	1	1	1	1
<b>Item 4.</b> A educação inclusiva facilita a compreensão das diferenças entre os alunos.	.90	.80	.80	<b>.70</b>
<b>Item 5.</b> O trabalho em colaboração com as famílias dos alunos é fundamental para o sucesso da inclusão.	1	1	1	1
<b>Item 6.</b> A diversidade dos alunos dificulta o processo de ensino-aprendizagem.	1	.80	.80	.80
<b>Item 7.</b> A legislação sobre educação inclusiva representa uma mudança negativa no sistema educativo.	.80	.90	.90	.90

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
<b>Item 8.</b> A diversidade dos alunos exige uma preparação de aulas demorada.	.90	.60	.70	.50
<b>Item 9.</b> Qualquer aluno consegue aprender na escola regular se o currículo for adaptado para responder às suas necessidades e características.	1	1	.90	.80
<b>Item 10.</b> A diversidade dos alunos cria oportunidades para que estes aprendam uns com os outros.	1	.80	.90	.70
<b>Item 11.</b> A diversidade dos alunos faz-me tentar integrar novos elementos pedagógicos (e.g. estratégias, metodologias, instrumentos) na minha forma de ensinar.	.90	1	1	1
<b>Item 12.</b> É possível planificar/organizar aulas adaptadas à diversidade de características e necessidades dos alunos.	1	1	.90	1
<b>Item 13.</b> A diversidade dos alunos cria oportunidades ao processo de ensino-aprendizagem que eu não tinha percebido até agora.	1	1	1	1
<b>Item 14.</b> A diversidade, na sala de aula, enriquece o ambiente de aprendizagem.	.90	1	.90	.90
<b>Item 15.</b> É fundamental adaptar o currículo para responder à diversidade de características e necessidades dos alunos.	.90	.80	.70	.70
<b>Item 16.</b> É necessário retirar alguns alunos da sala de aula para lhes proporcionar uma educação de qualidade.	1	1	.80	.80
<b>Item 17.</b> É necessário categorizar os alunos, tendo em conta o género, etnia, deficiência, língua ou estatuto socioeconómico, para lhes proporcionar uma educação de qualidade.	1	.80	.70	.70
<b>Secção 2</b>				
<b>Item 1.</b> Encorajo os alunos a utilizar o seu conhecimento, interesses e as suas experiências de vida, nas aulas.	1	1	.90	.90
<b>Item 2.</b> Quando um aluno apresenta dificuldades, presto-lhe apoio específico, durante ou após as aulas.	1	1	.90	.90
<b>Item 3.</b> Diversifico as estratégias, técnicas ou recursos pedagógicos (e.g. apresentação oral, debate, leitura, escrita, desenho, uso de meios audiovisuais, etc.), para dar resposta às diferentes necessidades e características dos alunos.	1	1	.90	1
<b>Item 4.</b> Durante as aulas, incentivo os alunos a dar e/ou a receber ajuda e partilhar conhecimentos entre si.	1	1	.90	.90
<b>Item 5.</b> Incentivo alunos a expor pontos de vista diferentes dos meus.	1	.90	1	.80
<b>Item 6.</b> Informo outros (e.g. colegas, encarregados de educação, alunos) sobre leis e políticas relacionadas com a educação inclusiva.	1	1	1	.90
<b>Item 7.</b> Organizo a distribuição da sala de aula (e.g. disposição das mesas, das cadeiras, etc.), de acordo com o tipo de atividade, para dar resposta às necessidades e características de todos os alunos.	.90	1	1	.80
<b>Item 8.</b> Quando implemento uma nova estratégia/prática de sala de aula, avalio a sua eficácia em termos dos resultados esperados e obtidos pelos alunos.	1	.90	.80	.80



	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
<b>Item 9.</b> Diversifico as estratégias de avaliação (e.g.: portfólio, testes adaptados, avaliação baseada no desempenho, etc.), para responder às necessidades e características de todos os alunos.	1	0,90	0,80	0,80
<b>Item 10.</b> Consigo fazer que os alunos cumpram as regras sala aula.	.80	.90	1	.90
<b>Item 11.</b> Recorro a diferentes formas de organização do trabalho na turma (em grupo, a pares, individual), para dar resposta às diferentes necessidades e características dos alunos.	1	.80	.90	.80
<b>Item 12.</b> Mudo a minha estratégia de ensino, durante a aula, quando percebo que os alunos revelam dificuldades.	1	1	1	.90
<b>Item 13.</b> Preparo recursos e atividades diferenciadas para os alunos com mais dificuldades ou com mais facilidade em progredir nas aprendizagens.	1	.90	.80	.80
<b>Item 14.</b> Nas minhas aulas, os alunos sentem-se à vontade para trabalhar com colegas que podem considerar diferentes (e.g. costumam ter mais dificuldades, são de outra origem, etnia, etc.).	1	.80	.80	.70
<b>Item 15.</b> Tenho dificuldade em acomodar todas as diferenças dos alunos numa sala de aula.	1	.90	1	.90
<b>Item 16.</b> Consulto os alunos sobre as formas de melhorar o ambiente de sala de aula (as dinâmicas e relações estabelecidas entre todos).	1	1	.90	.90
<b>Item 17.</b> Consigo diferenciar o currículo para corresponder às necessidades e características de todos os alunos.	.90	.90	.90	.90
<b>Item 18.</b> Diferenciar as práticas de sala de aula, os recursos, a avaliação, ocupa-me demasiado tempo.	1	.70	.80	.80
<b>Item 19.</b> Faço a avaliação dos alunos, não só com base na sua nota final, como também com base no seu progresso.	.90	.90	.90	.80
<b>Item 20.</b> Eu diferencio as minhas práticas, para responder eficazmente às necessidades e características de todos os alunos (e.g. interesses, motivações, estilos de aprendizagem, etc.).	1	1	.90	.90
<b>Secção 3</b>				
<b>Item 1.</b> Existe bom ambiente de convivência, na escola, entre todos os alunos (respeito pelas diferentes culturas, costumes, capacidades).	1	1	1	.90
<b>Item 2.</b> Há técnicos especializados, externos à escola, que me apoiam na resposta às necessidades de todos os meus alunos	.90	.90	.90	.90
<b>Item 3.</b> Na minha escola, todos os alunos recebem uma educação e apoio apropriados às suas características e necessidades.	1	1	.90	.90
<b>Item 4.</b> Na minha escola, existem condições para desenvolver as práticas diferenciadas que uma educação inclusiva requer.	1	.80	.90	.80
<b>Item 5.</b> A minha escola (e.g. Direção, EMAEI) apoia o desenvolvimento de práticas inclusivas.	1	1	.80	.90
<b>Item 6.</b> Na minha escola existem atividades que incluem alunos com diferentes características	1	1	1	1



	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
<b>Item 7.</b> Na minha escola existem recursos que me apoiam na resposta às necessidades e características de todos os alunos.	1	.80	.80	.80
<b>Item 8.</b> A escola fornece-me informação suficiente, sobre os meus alunos, que me permite orientar todos, tendo em conta as suas necessidades e características.	1	.90	.80	.90
<b>Item 9.</b> Nesta escola, os professores colaboram para resolver problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem dos alunos.	1	1	.90	1
<b>Item 10.</b> Na minha escola, as famílias são incentivadas a colaborar nas atividades da escola/sala de aula.	.90	.90	.90	.90
<b>Item 11.</b> A minha escola consegue fazer com que os pais/en-carregados de educação se sintam bem quando vêm à escola.	.90	.80	.90	.70
<b>Item 12.</b> As famílias dificultam a implementação de uma educação inclusiva.	1	1	1	0,9
AU/IVC-E	.70	.50	.30	.20
M/IVC-E	1	.90	.90	.90

Nota. EMAEI = Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Tal como se constata pela Tabela 1, todos os itens obtiveram resultados superiores a .90 na categoria da relevância, o que indicou a sua representatividade e importância para a análise do constructo em questão. No que se refere aos restantes critérios, em todos os que obtiveram valores inferiores a .78, houve uma atenção particular à sua reformulação no sentido de clarificar e simplificar o item-questão. Realça-se, no entanto, a tendência para valores superiores a .80, o que confere segurança na sua permanência. Os valores do IVC\_M corroboram esta situação, o mesmo não acontecendo com o IVC\_AU. Contudo, e dado o valor de .70 no critério da relevância, muito próximo do reportado pela literatura, a decisão foi aceitar todos os itens.

### Tabela 2

#### *Índice de Validade de Conteúdo dos itens (IVC-I) do questionário - versão do aluno*

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
<b>Item 1.</b> Sinto que posso ser eu mesmo nesta escola.	1	1	1	1
<b>Item 2.</b> Os alunos ajudam-se uns aos outros, nesta escola.	1	.90	1	.90
<b>Item 3.</b> Na escola, existem atividades que incluem alunos com diferentes características.	1	.90	.90	.90
<b>Item 4.</b> Os professores diversificam as formas como ensinam (ex.: apresentação oral, debate, leitura, escrita, desenho, uso de meios audiovisuais, etc.).	1	1	1	.90
<b>Item 5.</b> Os meus colegas mostram interesse em ouvir as minhas ideias.	1	1	1	.90

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
<b>Item 6.</b> Nas aulas, sinto-me à vontade para expor pontos de vista diferentes dos professores.	1	.80	.90	.80
<b>Item 7.</b> Nas aulas, sinto-me à vontade para expor pontos de vista diferentes dos meus colegas.	1	.80	.90	.80
<b>Item 8.</b> Sinto-me à vontade para fazer sugestões aos professores para melhorar as aulas.	1	1	1	1
<b>Item 9.</b> Os professores mostram interesse em ouvir as ideias de todos os alunos.	1	1	1	1
<b>Item 10.</b> Sinto-me à vontade para trabalhar com colegas que são diferentes (ex.: costumam ter mais dificuldades, são outra origem, etnia, etc.).	1	.80	.80	.80
<b>Item 11.</b> Sinto que faço parte da minha turma	1	1	1	.90
<b>Item 12.</b> Os professores procuram responder aos nossos interesses e motivações.	1	.90	.80	1
<b>Item 13.</b> Os professores estão atentos aos alunos com maiores dificuldades e prestam-lhes apoio específico.	1	.90	.90	.90
<b>Item 14.</b> Se eu tiver dificuldades em algum momento da minha aprendizagem, os professores ajudam-me, durante ou após as aulas.	1	.90	.90	.90
<b>Item 15.</b> Sinto que o apoio que recebo na escola ajuda a minimizar as minhas dificuldades.	1	.90	.90	.90
<b>Item 16.</b> Durante as aulas, os professores incentivam-nos a dar e/ou receber ajuda e partilhar conhecimentos entre nós.	1	.80	.80	.80
<b>Item 17.</b> Os professores diversificam as estratégias de avaliação (ex.: portefólio, testes diferenciados, avaliação baseada no desempenho, etc.).	1	.90	.80	.80
<b>Item 18.</b> Os professores consultam-nos sobre formas de melhorar o ambiente de sala de aula (as dinâmicas e as relações estabelecidas entre todos).	1	.90	.80	.80
<b>Item 19.</b> Sinto que os professores valorizam as nossas ideias, conhecimentos, interesses e experiências de vida.	1	1	1	1
<b>Item 20.</b> Os professores promovem atividades diferenciadas de acordo com as nossas capacidades e ritmos de trabalho.	1	.90	.90	.90
<b>Item 21.</b> Os professores recorrem a diferentes formas de organização do trabalho na turma (em grupo, a pares, individual).	.90	.80	.80	.80
<b>Item 22.</b> Existe um bom ambiente de convivência, na escola, entre todos os alunos (respeito pelas diferentes culturas, costumes, capacidades).	1	.80	.80	.80
<b>Item 23.</b> Cumpro as regras de sala de aula/da escola.	1	1	.90	1
<b>Item 24.</b> A minha família participa nas atividades da escola.	1	1	.90	1
AU/IVC-E	.96	.38	.33	.33
M/IVC-E	1	.92	.91	.90

Na versão dos alunos, todos os itens foram considerados representativos: IVC>.90, e valores otimais ao nível dos IVC\_AU e IVC\_M. É interessante referir que, do ponto de vista da clareza/relevância e ambiguidade, o IVC\_AU revelou a necessidade de reformulação de alguns itens. Tal como na versão dos professores, mantiveram-se todos os itens.

**Tabela 3**

*Proporção de acordo entre peritos*

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
<i>Versão do Professor</i>				
P1	.96	.88	.90	.88
P2	.92	.86	<b>.53</b>	<b>.43</b>
P3	.98	.90	.98	.90
P4	.94	.90	.86	.84
P5	1	1	1	1
P6	1	1	1	1
P7	1	1	.96	.96
P8	.96	.90	.96	.90
P9	1	.96	.98	.94
P10	.94	.82	.80	.76
<i>Versão dos Alunos</i>				
P1	1	.87	.88	.96
P2	1	<b>.67</b>	<b>.54</b>	<b>.42</b>
P3	1	.92	.96	.92
P4	1	1	1	1
P5	1	1	1	1
P6	1	1	1	1
P7	1	1	1	1
P8	.96	.92	.92	.96
P9	1	1	1	1
P10	1	.79	.79	.79

Os acordos entre os peritos foram muito fortes, tendo-se verificado valores inferiores, apenas, no que se relaciona com o Perito 2, ao nível da clareza/simplicidade e ambiguidade dos itens; eventualmente pela dificuldade que antevê que alunos mais jovens e com dificuldades intelectuais e maiores necessidades de apoio possam sentir na interpretação dos itens. Uma solução seria retirar a avaliação realizada por este perito, porém, dada a relevância do seu contributo, a decisão foi manter, corroborando a representatividade dos itens e o facto destes

valores também poderem ser explicados pelo número de peritos, pois um simples desacordo influencia o decréscimo do acordo geral (Polit & Beck, 2006). Finalmente, foi calculado o Kappa de Cohen, para a obtenção de dados sobre o acordo, incluindo o acaso, considerando-se que: o acordo é pobre se inferior a .40, moderado entre .41 e .60, bom se entre .61 e .75, e excelente se superior a .75 (Viera & Garret, 2005; Wynd et al., 2003). Valores entre .61 e .80 apontam um acordo substancial, e excelente se entre .81 e .99 (Viera & Garret, 2005).

**Tabela 4**

*Validade de conteúdo do questionário (Kappa de Cohen)*

Peritos	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Versão Professor</i>									
1	.80	.50	.60	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>.20</b>	.50	<b>.10</b>	.70
2		.10	.20	0	0	0	.10	0	.20
3			.70	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>.20</b>	.60	.50	.80
4				<b>0</b>	<b>0</b>	<b>.10</b>	.40	<b>.30</b>	.60
5					1	1	1	1	1
6						1	1	1	1
7							.90	.90	1
8								<b>.40</b>	.80
9									.90
<i>Versão Aluno</i>									
Peritos	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	.90	.60	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	.70
2		0	0	0	0	0	.10	0	0
3			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	.60	<b>0</b>	.90
4				1	1	1	1	1	1
5					1	1	1	1	1
6						1	1	1	1
7							1	1	1
8								<b>0</b>	.90
9									1

Os valores de Kappa variam entre 1 e -1, com valores positivos, a indicar o acordo entre peritos. Os resultados tendem para acordos moderados, apesar de se verificarem valores inferiores a .30, eventualmente justificados pelo acordo total dos peritos.

Depois desta primeira validade (de conteúdo), que confirmou a representatividade dos itens, foi analisada a fiabilidade pela consistência interna (alpha de Cronbach  $\alpha$ ) e

estabilidade temporal ( $r$ ), através da técnica do teste-reteste com a aplicação do instrumento aos mesmos participantes ( $n=10$ ), em dois momentos diferentes, com um intervalo de duas a três semanas, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson, para verificar a coerência das respostas nos dois momentos (Marôco, 2021). Estes valores são apresentados na Tabela 5. Considerando os itens formulados pela negativa, na versão dos professores, foi necessário recodificar as variáveis, invertendo os valores de dez itens (Secção 1: itens 2, 3, 6, 7, 8, 16, 17. Secção 2: itens 15, 18. Secção 3: item 12). Os valores de referência assumidos foram: excelentes se  $\alpha > .80$ , adequados se situados entre  $.70$  e  $.80$  e inadequados se inferiores a  $.70$  (Noonan et al., 2009). No âmbito dos coeficientes de correlação de Pearson ( $r$ ), considera-se que valores inferiores a  $.40$  são fracos, entre  $.40$  e  $.69$  são moderados, consideram-se elevados se localizados entre  $.70$  e  $.80$  e muito bons se superiores a  $.90$  (Pestana & Gageiro, 2008). Ainda na Tabela 5 é apresentada a frequência e percentagem das respostas a cada item, nas duas versões.

**Tabela 5**

*Consistência interna, estabilidade temporal e estatística descritiva*

Versão Professor	r (n=5)	$\alpha$ (n=305)	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Item 1	----	----	2(,7%)	6(2%)	18(5.9%)	113(37%)	166(54.4%)
Item 2	----	----	28(9.2%)	50(16.4%)	38(12.5%)	117(38.4%)	72(23.6%)
Item 3	----	----	56(18.4%)	119(39%)	52(17%)	49(16.1%)	29(9.5%)
Item 4	----	----	5 (1.6%)	20(6.6%)	33 (10.8%)	133(43.6%)	114(37.4%)
Item 5	----	----	2(,7%)	4(1.3%)	10(3.3%)	100(32.8%)	189(62%)
Item 6	----	----	36(11.8%)	101(33.1%)	54(17.7%)	75(24.6%)	39(12.8%)
Item 7	----	----	15(4.9%)	39(12.8%)	98(32.1%)	84(27.5%)	69(22.6%)
Item 8	----	----	114(37.4%)	137(44.9%)	28(9.2%)	20(6.6%)	6(2%)
Item 9	----	----	20(6.6%)	57(18.7%)	53(17.4%)	119(39%)	56(18.4%)
Item 10	----	----	4(1.3%)	11(3.6%)	33(10.8%)	145(47.5%)	112(36.7%)
Item 11	----	----	3(1%)	4(1.3%)	21(6.9%)	168(55.1%)	109(35.7%)
Item 12	----	----	8(2.6%)	23(7.5%)	44(14.4%)	167(54.8%)	63(20.7%)
Item 13	----	----	26(8.5%)	48(15.7%)	103(33.8%)	106(34.8%)	22(7.2%)
Item 14	----	----	5(1.6%)	22(7.2%)	56(18.4%)	132(43.3%)	90(29.5%)
Item 15	----	----	10(3.3%)	15(4.9%)	24(7.9%)	141(46.2%)	115(37.7%)
Item 16	----	----	61(20%)	100(32.8%)	60(19.7%)	55(18%)	29(9.5%)
Item 17	----	----	9(3%)	30(9.8%)	38(12.5%)	92(30.2%)	136(44.6%)
<b>Secção 1</b>	<b>.88</b>	<b>.86</b>					
Item 1	----	----	1(,3%)	1(,3%)	11(3.6%)	126(41.3%)	166(54.4%)
Item 2	----	----	1(,3%)	2(,7%)	15(4.9%)	174(57%)	113(37%)
Item 3	----	----	1(,3%)	2(,7%)	10(5%)	94(47%)	94(47%)

Item 4	----	----	1(.3%)	2(.7%)	4(1.3%)	132(43.3%)	166(54.4%)
Item 5	----	----	1(.3%)	0	8(2.6%)	118(38.7%)	178(58.4%)
Item 6	----	----	5(1.6%)	29(9.5%)	81(26.6%)	110(36.1%)	80(26.2%)
Item 7	----	----	7(2.3%)	16(5.2%)	35(11.5%)	136(44.6%)	111(36.4%)
Item 8	----	----	2(.7%)	9(3%)	23(7.5%)	177(58%)	94(30.8%)
Item 9	----	----	1(.3%)	3(1%)	21(6.9%)	143(46.9%)	137(44.9%)
Item 10	----	----	2(.7%)	11(3.6%)	43(14.1%)	159(52.1%)	90(29.5%)
Item 11	----	----	1(.3%)	0	15(4.9%)	150(49.2%)	139(45.6%)
Item 12	----	----	1(.3%)	2(.7%)	11(3.6%)	134(43.9%)	157(51.5%)
Item 13	----	----	1(.3%)	6(2%)	28(9.2%)	155(50.8%)	115(37.7%)
Item 14	----	----	3(1%)	12(3.9%)	32(10.5%)	142(46.6%)	116(38%)
Item 15	----	----	33(10.8%)	100(32.8%)	57(18.7%)	72(23.6%)	43(14.1%)
Item 16	----	----	6(2%)	15(4.9%)	60(19.7%)	153(50.2%)	71(23.3%)
Item 17	----	----	5(1.6%)	24(7.9%)	87(28.5%)	147(48.2%)	42(13.8%)
Item 18	----	----	107(35.1%)	122(40%)	46(15.1%)	21(6.9%)	9(3%)
Item 19	----	----	2(.7%)	0	10(3.3%)	114(37.4%)	179(58.7%)
Item 20	----	----	1(.3%)	6(2%)	35(11.5%)	160(52.5%)	103(33.8%)
<b>Secção 2</b>	<b>.91</b>	<b>.84</b>					
Item 1	----	----	2(.7%)	30(9.8%)	49(16.1%)	150(49.2%)	74(24.3%)
Item 2	----	----	46(15.1%)	83(27.2%)	56(18.4%)	83(27.2%)	37(12.1%)
Item 3	----	----	19(6.2%)	70(23%)	82(26.9%)	105(34.4%)	29(9.5%)
Item 4	----	----	17(5.6%)	57(18.7%)	82(26.9%)	117(38.4%)	32(10.5%)
Item 5	----	----	7(2.3%)	12(3.9%)	46(15.1%)	129(42.3%)	111(36.4%)
Item 6	----	----	3(1%)	7(2.3%)	34(11.1%)	159(52.1%)	111(36.4%)
Item 7	----	----	11(3.6%)	57(18.7%)	76(24.9%)	124(40.7%)	37(12.1%)
Item 8	----	----	6(2%)	31(10.2%)	65(21.3%)	136(44.6%)	67(22%)
Item 9	----	----	6(2%)	15(4.9%)	38(12.5%)	174(57%)	72(23.6%)
Item 10	----	----	8(2.6%)	32(10.5%)	80(26.2%)	136(44.6%)	49(16.1%)
Item 11	----	----	4(1.3%)	10(3.3%)	68(22.3%)	150(49.2%)	73(23.9%)
Item 12	----	----	9(3%)	42(13.8%)	121(39.7%)	91(29.8%)	42(13.8%)
<b>Secção 3</b>	<b>.73</b>	<b>.87</b>					
Total	.92	.83					
<b>Versão Aluno</b>	<b>r</b> (n=5)	<b>α</b> (n=82)	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Item 1	----	----	3(3.7%)	5(6.1%)	21(25.6%)	28(34.1%)	25(30.5%)

Item 2	----	----	2(2.4%)	8(9.8%)	24(29.3%)	36(43.9%)	12(14.6%)
Item 3	----	----	0	6(7.3%)	18(22%)	33(40.2%)	25(30.5%)
Item 4	----	----	3(3.7%)	5(6.1%)	15(18.3%)	36(43.9%)	23(28%)
Item 5	----	----	3(3.7%)	9(11%)	26(31.7%)	32(39%)	12(14.6%)
Item 6	----	----	2(2.4%)	17(20.7%)	17(20.7%)	34(41.5%)	12(14.6%)
Item 7	----	----	1(1.2%)	8(9.8%)	21(25.6%)	36(43.9%)	16(19.5%)
Item 8	----	----	8(9.8%)	18(22%)	21(25.6%)	25(30.5%)	10(12.2%)
Item 9	----	----	3(3.7%)	12(14.6%)	19(23.2%)	29(35.4%)	19(23.2%)
Item 10	----	----	0	4(4.9%)	10(12.2%)	43(52.4%)	25(30.5%)
Item 11	----	----	2(2.4%)	5(6.1%)	19(23.2%)	23(28%)	33(40.2%)
Item 12	----	----	5(6.1%)	11(13.4%)	16(19.5%)	30(36.6%)	20(24.4%)
Item 13	----	----	2(2.4%)	8(9.8%)	19(23.2%)	33(40.2%)	20(24.4%)
Item 14	----	----	0	7(8.5%)	15(18.3%)	38(46.3%)	22(26.8%)
Item 15	----	----	3(3.7%)	11(13.4%)	22(26.8%)	32(39%)	14(17.1%)
Item 16	----	----	1(1.2%)	14(17.1%)	20(24.4%)	32(39%)	15(18.3%)
Item 17	----	----	3(3.7%)	11(13.4%)	15(18.3%)	33(40.2%)	20(24.4%)
Item 18	----	----	4(4.9%)	11(13.4%)	22(26.8%)	36(43.9%)	9(11%)
Item 19	----	----	0	12(14.6%)	25(30.5%)	27(32.9%)	18(22%)
Item 20	----	----	3(3.7%)	15(18.3%)	17(20.7%)	29(35.4%)	18(22%)
Item 21	----	----	1(1.2%)	8(9.8%)	12(14.6%)	38(46.3%)	23(28%)
Item 22	----	----	3(3.7%)	10(12.2%)	17(20.7%)	37(45.1%)	15(18.3%)
Item 23	----	----	0	4(4.9%)	12(14.6%)	30(36.6%)	36(43.9%)
Item 24	----	----	4(4.9%)	10(12.2%)	16(19.5%)	29(35.4%)	23(28%)
<b>Total</b>	<b>.80</b>	<b>.95</b>					

Os valores apresentados apontam para a consistência das respostas e os totais são elevados:  $\alpha = .83$  e  $\alpha = .95$ , na versão professores e alunos, respectivamente. No âmbito da estabilidade temporal, a tendência manteve-se com valores excelentes, a nível total ( $\alpha = .92_{\text{profs}}$  e  $\alpha = .80_{\text{alunos}}$ ).

Na validade de constructo (Tabela 6), estudaram-se as intercorrelações entre as várias secções da escala, tentando perceber qual a sua eventual relação (Pestana & Gageiro, 2008), e procedeu-se à análise fatorial exploratória [AFE] (Tabela 7), utilizando-se o método de estimação do *maximum likelihood*, com rotação *varimax*, baseados nos índices de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett (Pestana & Gageiro, 2008).



**Tabela 6***Análise correlacional entre secções - versão do professor*

	S1	S2	S3	Total
S1	1	.56**	.45**	.85**
S2	.56**	1	.41**	.82**
S3	.45**	.41**	1	.74**
Total	.85**	.82**	.74**	1

\*\*p&lt;.01

De uma forma geral, as correlações entre as secções na versão professores são moderadas, apesar de contribuírem de forma significativa para o total. Finalmente, a AFE baseou-se nos critérios para a manutenção dos itens: *eigenvalues* superiores a 1, *scree plot*, e valores dos componentes >.40 (Pestana & Gageiro, 2008).

**Tabela 7***Análise fatorial exploratória - versão do professor*

	Percepções sobre diversidade e inclusão	Práticas inclusivas	Culturas inclusivas
Item 1	.46		
Item 2	<b>.38</b>		
Item 3	.69		
Item 4	.47		
Item 5		.45	
Item 6	.68		
Item 7	.52		
Item 8	.47		
Item 9	.53		
Item 10	.55		
Item 11		.59	
Item 12	.61		
Item 13	.41		
Item 14	.64		
Item 15		.32	
Item 16	.63		
Item 17	.51		

<b>Secção 2</b>			
Item 1		.67	
Item 2		.58	
Item 3		.72	
Item 4		.77	
Item 5		.72	
Item 6		.47	
Item 7		.57	
Item 8		.63	
Item 9		.72	
Item 10		.48	
Item 11		.75	
Item 12		.70	
Item 13		.67	
Item 14		.55	
Item 15	.58		
Item 16		.48	
Item 17		.40	
Item 18	.53		
Item 19		.60	
Item 20		.63	
<b>Secção 3</b>			
Item 1			.55
Item 2			.52
Item 3			.75
Item 4			.74
Item 5			.77
Item 6			.61
Item 7			.74
Item 8			.75
Item 9			.69
Item 10			.61
Item 11.			.62
Item 12	.26		

A AFE da versão dos professores parece apontar uma solução trifatorial, explicando cerca de 41,88% da variância total, mantendo-se todos os itens, incluindo os três que apresentaram valores  $<.40$ . A versão dos alunos, na sua solução unidimensional (o critério de um mínimo de três itens por fator não se verificou), explica 48% da variância total.

## 5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O presente estudo apresentou o *Questionário sobre educação inclusiva*, para professores e alunos do ensino básico e secundário, como ferramenta robusta para monitorizar e avaliar a educação inclusiva e para promover o desenvolvimento profissional dos professores (OECD, 2022, 2023). A visão educativa implica a ação de todos os intervenientes realçando-se, para além da ação fundamental do professor (OECD, 2023; Schwab & Alnahdi, 2020; UNESCO, 2020), a participação do próprio aluno no processo de aprendizagem (De Leeuw et al., 2018; Freire & Moreira, 2021; Mangiaracina et al., 2021; Messiou, 2019). A escassez de instrumentos que incluam a estratégia multipercetiva (Venetz et al., 2015) justificam a pertinência do estudo, que procura colmatar uma lacuna e contribuir para processos de monitorização da prática educativa. Os instrumentos existentes parecem apresentar fragilidades: (i) a nível *conceptual e cultural*, pois nem sempre se articulam com os atuais normativos, terminologia e abordagens mais inclusivas; (ii) *metodológicas*, face à inexistência de dados conclusivos sobre as qualidades métricas (Kaldi et al., 2018; Knickenberg et al., 2022; Schwab & Alnahdi, 2020; Zwierzchowska et al., 2022); e (iii) *multipercetivas*, verificando-se a tendência para questionários dirigidos aos professores (Mangiaracina et al., 2021).

Numa primeira fase, e depois de estabelecida a versão inicial: com uma base de mais de 100 itens, na versão do professor, e de 30, na versão do aluno, tendo ficado reduzida a 49 e 24 itens, respetivamente, após uma primeira análise pelas três investigadoras, eliminaram-se os itens redundantes, perguntas múltiplas e questões que não se relacionavam diretamente com o objetivo do instrumento. A versão pré-final foi submetida à avaliação de dez peritos para a análise da validade de conteúdo, por ser a base para a continuação do processo de validação (ITC, 2017). Todos os itens foram considerados como representativos ( $IVC > .90$ ) do construto a avaliar, apesar da necessidade de reformulações e/ou supressões, em vários itens, dado os valores mais baixos nas categorias de clareza/simplicidade/ambiguidade, consoante as observações qualitativas levantadas pelos peritos. Apesar dos valores elevados ao nível do  $IVC_I$  e  $IVC_M$ , há que realçar a cautela na análise do  $IVC_{AU}$  que parece ter sido mais baixo do que seria expectável (Polit & Beck, 2006; Wynd et al., 2003; Yagmhaie, 2003). Todavia, e dado o valor de  $.70$ , próximo do recomendado, optou-se por manter todos os itens. Na versão dos alunos, os valores foram mais robustos em todos os índices e, por isso, mantiveram-se todos os itens.

Não obstante, e visando uma melhor compreensão das questões, em ambas as versões, procederam-se a reformulações identificadas pelos peritos – e.g.: versão dos professores “*A (legislação sobre) inclusão representa uma mudança negativa no sistema educativo*”; e, na versão dos alunos, o item “*Eu contribuo para reduzir a insatisfação e mau comportamento*”, foi simplificado para “*Cumpro as regras de sala de aula/da escola*”. Dada a insuficiência do cálculo do IVC sobre dados relativos ao ajustamento de acordo, cálculo da proporção de acordo entre peritos (Polit & Beck, 2006; Yagmhaie, 2003), observando-se acordos fortes, mas destacando-se os

valores mais baixos no Perito 2, que suscitou algumas reservas sobre as dificuldades de compreensão em especial dos estudantes. Os valores Kappa de Cohen apontam para acordos fracos a moderados (Viera & Garret, 2005; Wynd et al., 2003). É de recordar que o número de peritos influencia o acordo pois um simples desacordo irá influenciar o acordo total (Polit & Beck, 2006). A maioria dos estudos existentes, mesmo com uma descrição dos procedimentos de análise da validade de conteúdo, não apresenta valores nesta qualidade basilar.

A fiabilidade foi confirmada, obtendo-se valores globais, em ambas as versões, elevados, ao nível da consistência interna e da estabilidade temporal, mesmo considerando a sua dependência do número amostral, variando diretamente com o seu aumento (Souza et al., 2017). A fiabilidade da versão dos alunos foi excelente e superior a outros estudos (Fernández-Archilla et al., 2020; Kielblock, 2018; Knickenberg et al., 2022; Schwab & Alnahdi, 2020; Zwierzchowska et al., 2022). A análise de constructo revela correlações que contribuem de forma significativa e moderada para o total, embora as correlações entre as secções (percepções sobre diversidade e inclusão, culturas e práticas), na versão professores, sejam moderadas ( $r < .40$ ), inferindo-se que as percepções dos próprios nem sempre se sintonizam com as culturas político-administrativas e que nem sempre se refletem na prática, havendo necessidade de se também analisar, não só o percecionado, como o que se implementa na prática (Azorin et al., 2019; Fernández-Archilla et al., 2020; Kaldi et al., 2018; Kielblock, 2018). A inclusão deve ser entendida ao nível da política e das atitudes/culturas e como a sua interrelação se aplica na prática. A existência de normativos, por si só, não consegue garantir a mudança, pelo menos imediata, sobre crenças e ideias pré-existentes sobre alunos com insucesso académico, pelos mais variados motivos. Finalmente, a análise exploratória parece apontar uma solução trifatorial, na versão dos professores, que se ajusta ao enquadramento conceptual e que reporta o peso destes fatores na compreensão de uma escola (mais) inclusiva. Tal como expectável, os três fatores encontrados parecem relacionar-se de forma independente entre si, mas influenciando a percepção final. A análise fatorial deverá ser confirmada, dada a diversidade de fatores reportados na literatura (Carvalho et al., 2022; Kaldi et al., 2018; Kielblock, 2018), envolvendo dimensões distintas (recursos, diversidade como barreira ou desafio, diferenciação pedagógica), mas que, de alguma forma, se enquadram no constructo de educação inclusiva. Por seu turno, é interessante reportar a unidimensionalidade da versão dos alunos, confirmada pela AFE. Apesar da existência de diversos itens comuns ao questionário dos professores e, portanto, pertencentes a um dos três fatores identificados na AFE realizada à versão dos docentes, na versão dos alunos, esta distribuição não se verifica. O questionário apresenta-se como um instrumento inovador, válido e fiável para identificar as percepções sobre diversidade e inclusão, práticas e culturas inclusivas, na ótica dos professores e dos alunos, com foco nas relações, nas formas de trabalhar e no clima na sala de aula.

Como limitações, apontamos a dimensão reduzida da amostra, sobretudo no caso da versão aplicada aos alunos, que pode restringir a generalização dos resultados, assim como o tipo de recolha de dados: apenas em forma de autorrelato, devendo dedicar-se uma atenção especial às percepções vs. ações na escola/sala de aula, através de entrevistas e/ou observações de aulas. O ineditismo da nossa pesquisa relaciona-se com a adaptação de um instrumento de recolha de informação fiável e válido, e inexistente até a data, em contexto nacional, cuja pertinência se fundamenta na reformulação política para a educação inclusiva, e que poderá

ser utilizada em outros países de língua portuguesa, em estudos culturais. Acresce a recolha da perspectiva dos alunos, grupo que, apesar de ser ator principal ao longo do percurso educativo, tende a ser desvalorizado na recolha das suas perceções. Finalmente, a abordagem multiperceptiva permitirá a recolha de dados mais completa, podendo atuar como ponto de partida para a melhoria pedagógica.

Para investigações futuras, sugere-se a continuação do aprofundamento da validação do instrumento com uma amostra representativa, procurando examinar a sua relação com outros construtos, ou usando a mesma fonte, ainda que recorrendo a diferentes métodos de recolha de dados.

## REFERÊNCIAS

- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *PROSPECTS*, 49(3-4), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Azorín, C., Ainscow, M., Sánchez, P. A., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 11-36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Migration/Index\\_curriculum\\_pages.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf)
- Carvalho, M., Cruz J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring inclusive education in Portuguese schools: adaptation and validation of a questionnaire. *Frontiers in Education*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.812013>
- De Leeuw, R., de Boer, A., & Minnaert, A. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Decreto Lei nº 54, de 6 de julho de 2018. Diário da República nº 129/2018, Série I, pp. 2918-2928. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Fernández-Archilla, J., Álvarez, J., Aguilar-Parra, J., Trigueros, R., Alonso-López, I., & Echeita, G. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for compulsory Secondary Education students. *Sustainability*, 12(6), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su12062169>
- Freire, S., & Moreira, F. (2021). Perfis de participação social: um estudo com alunos do ensino básico. In S. Freire (Coord.), *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise* (1ª ed., pp. 62-82). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). ICT. [https://www.intestcom.org/files/guideline\\_test\\_adaptation\\_2ed.pdf](https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf)
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>

- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: development of an instrument to measure the teachers' attitudes* [Doctoral thesis, Macquarie University]. Deutsche National Bibliothek. <https://d-nb.info/1162053941/34>
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C., & Schwab, S. (2022). Validation of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire in Primary and Secondary Education settings. *SAGE Open*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440221079896>
- Mangiaracina, A., Kefallinou, A., Kyriazopoulou, M., & Watkins, A. (2021). Learners' voices in inclusive education policy debates. *Education Sciences*, 11(10), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11100599>
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Mogarro, M. J., & Borges, C. (2021). O que dizem as escolas sobre a inclusão? Análise dos projetos educativos de agrupamentos de escolas. In S. Freire (Coord.), *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise* (1ª ed., pp. 113-126). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Noonan, V., Miller, W., & Noreau, L. (2009). A review of instruments assessing participation in persons with spinal cord injury. *Spinal Cord*, 47, 435-446. <https://doi.org/10.1038/sc.2008.171>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Polit, D., & Beck, C. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing and Health*, 29, 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Santos, S. (2022). *Diversidade e Educação Inclusiva: instrumentos validados*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Schwab, S., & Alnahdi, G. H. (2020). Teachers' judgments of students' school-wellbeing, Social inclusion, and academic self-concept: a multi-trait-multimethod analysis Using the perception of inclusion questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01498>
- Souza, A., Alexandre, N., & Guirardello, E. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>

- Venez, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Versão em português. [https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-Portugues\\_2021.pdf](https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-Portugues_2021.pdf)
- Viera, A., & Garrett, J. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine*, 37, 360-363.
- Wynd, C., Schmidt, B., & Schaefer, M. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>
- Yaghmaie, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education Spring*, 3, 25-27. <https://doi.org/10.22037/jme.v3i1.870>
- Zwierzchowska, A., Kostorz, K., Rosołek, B., & Tomińska-Conte, E. (2022). Validation of the perceptions of inclusion questionnaire including PE teachers' opinion as part of an innovative use of the tool. *Sustainability*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.3390/su14063241>.

---

Recebido em: 07/09/2023  
Reformulado em: 02/01/2024  
Aprovado em: 05/01/2024